

Развитие связной речи как основной фактор обучения детей с ОВЗ

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развернутого изложения.

Таким образом, под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно.

В связи с тем, что связная речь является сложной формой речи, ребенок овладевает ею постепенно. Связная речь формируется на основе диалогической речи в ходе ситуативного общения. Возникновение связной речи происходит еще в дошкольный период.

Становление связной речи у детей с ОВЗ осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина). Учащиеся довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. Переход же к самостоятельному связному высказыванию очень труден для этих детей и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов. В процессе актуализации связной речи учащиеся младших классов нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Более легкой для усвоения является ситуативная речь, т.е. речь с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию.

Особенности связных высказываний у детей с ОВЗ во многом определяются и характером заданий, формой связных высказываний (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ на заданную тему и т.д.).

Исследования ученых (Л.В. Занкова и М.Ф. Гнездилова) показали, что количество слов в рассказах по серии картинок у детей с ОВЗ в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют это тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображенных событий, наглядно показывает динамику событий. Пересказ детям более доступен, чем рассказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета, подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Но и пересказы детей с ОВЗ имеют ряд особенностей. Эти дети пропускают многие важные части рассказа, передают его содержание упрощенно. В пересказах обнаруживается непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений, представленных в рассказе. Для пересказов таких детей характерны разнообразные добавления, что обусловлено случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний.

У школьников с ОВЗ нарушается как внутренний (смысловой) уровень, так и языковой уровень связной речи.

Смысловый уровень (внутреннее программирование) связной речи оказывается нарушенным в той или иной мере у всех детей. Чем более сложным по степени самостоятельности является задание, чем больше оно связано с необходимостью смыслового программирования высказывания, тем труднее оно выполняется. Так, составление рассказа по серии сюжетных картинок осуществляется легче, чем по сюжетной картинке. Это объясняется тем, что в задании рассказать по серии сюжетных картинок уже имеется определенная программа связных высказываний, которая обусловлена последовательностью событий, изображенных на картинках. При составлении же рассказа по сюжетной картинке такие опорные последовательные звенья отсутствуют.

Рассказы по сюжетной картинке трудны детям с ОВЗ и характеризуются определенными особенностями. Активное развертывание сюжета в рассказах заменяется перечислением отдельных элементов ситуации, часто не различаются существенные и второстепенные детали. Нарушается структура текста: наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют связующие элементы. Затруднения приводят к частым остановкам, вызывают необходимость задавания наводящих вопросов. Эти особенности также свидетельствуют о значительном нарушении внутреннего программирования связного текста.

Таким образом, нарушения связной речи у детей с ОВЗ обусловлены многими факторами: недостаточным анализом ситуации, трудностью выделения из образа ситуации существенных и второстепенных компонентов (элементов), нарушением смыслового программирования содержания связного текста, недоразвитием способности удерживать программу, неумением развертывать смысловую программу в виде серии предложений, связанных между собой.

Наряду с нарушением познавательной деятельности, недоразвитие связной речи обусловлено недостаточной сформированностью диалогической речи, которая, как известно, предшествует монологической речи и подготавливает ее появление. Дети с ОВЗ часто не осознают необходимости передавать содержание какого-либо события так, чтобы оно было понятно слушающему, они не ориентируются на собеседника.

Одной из причин нарушения формирования связной речи у детей с ОВЗ является слабость и быстрая истощаемость их речевой деятельности, а также особенности мотивации. В тех случаях, когда у детей появляется интерес к теме рассказа, связные высказывания становятся более развернутыми, увеличивается количество слов в предложении.

Монологическая речь (монолог) понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой - сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление

невербальных средств передачи информации. Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание её, как правило, заранее задано и предварительно планируется. Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, преднамеренно спланированном изложении. Реализация связного развёрнутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности с опорой как на слуховое, так и на зрительное восприятие. По сравнению с диалогом монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных синтаксических конструкций.

Логопедическая работа по развитию связной монологической речи проводится в двух направлениях: 1) развитие смыслового программирования текста, 2) овладение языковыми средствами оформления связного текста.

Ключевым моментом развития связной речи является работа над смысловой, семантической стороной связного текста.

В процессе работы над семантической стороной текста ставятся следующие задачи:

- развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое;
- формирование умения располагать смысловые звенья в определенной последовательности;
- развитие способности удерживать смысловую программу в памяти.

В процессе логопедической работы над языковым оформлением текста ставятся следующие задачи:

- развитие умения перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения;
- формирование умения располагать предложения в определенной последовательности;
- развитие умения связывать предложения в тексте.

С целью формирования навыков смыслового (внутреннего) программирования текста рекомендуются следующие виды работ:

1. Сравнение двух сходных сюжетных картинок, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Этот вид работы способствует привлечению внимания к содержанию картинки, выделению элементов изображенной ситуации, ее анализу, т.е. развитию аналитико-синтетической деятельности, в частности формированию способности сравнивать.

2. Работа с сюжетной и предметными картинками. Рекомендуются следующие задания:

а) подобрать к сюжетной картинке соответствующие предметные изображения;

б) найти лишние предметные картинки, которые не соответствуют данной сюжетной картинке;

в) на основе анализа сюжетной картинки определить, изображения каких предметов отсутствуют в серии предметных картинок;

г) к каждому фрагменту сюжетной картинки подобрать соответствующую пару из предметных картинок (мальчик — сачок, дедушка — лопата, девочка — кукла и т.д.), опираясь на которые в дальнейшем, дети придумывают предложения.

3. Работа с серией сюжетных картинок. Рекомендуются следующие виды заданий:

а) восстановить последовательность картинок по памяти. Детям предлагается запомнить последовательность картинок, которая затем изменяется. Дается задание восстановить ее;

б) отобрать среди других те картинки, которые имеют отношение к рассказу на определенную тему;

в) определить место "выпавшей" картинки среди других;

г) расположить сюжетные картинки в определенной последовательности;

д) найти лишнюю картинку в серии сюжетных картинок;

е) определить ошибку в последовательности картинок после прочтения рассказа логопедом;

ж) найти ошибку в читаемом тексте, сравнивая его с серией сюжетных картинок;

з) "распутать" два события. Детям предлагаются вперемешку сюжетные картинки двух серий (например, три картинки серии "На снежной горке" и три картинки серии "Верный друг"). Дается задание распределить картинки по двум смысловым группам.

4. Работа с текстом. В процессе работы над текстом одновременно осуществляется развитие умений как смыслового программирования, так и языкового оформления текста. Используются следующие задания:

а) сравнить текст и совокупность изолированных предложений;

б) сравнить два текста: правильный и искаженный, правильный и с пропущенными смысловыми звеньями. Дети определяют в первом случае, что неправильно в тексте, во втором случае — что пропущено;

в) добавить одно—два предложения к незаконченному тексту (по серии сюжетных картинок);

г) вставить пропущенные предложения в текст (с использованием сюжетных картинок);

д) составить небольшой рассказ с опорой на предметные картинки, слова (например: *дети, лес; цветы, земляника, грибы; ель, белка*);

е) работа с деформированным текстом.

С целью овладения языковыми средствами наряду с вышеописанными используются и следующие специальные задания:

- а) назвать, какими словами обозначается предмет высказывания (например, в рассказе о медведе — словами *медведь, он, зверь*);
- б) заменить в тексте слово, обозначающее главное действующее лицо события, другими словами (синонимами или местоимением);
- в) определить, какие слова в тексте помогают связывать предложения друг с другом;
- г) закончить предложение, которое начинается со связующего слова (*а, поэтому, вот как, потом, наконец* и др.);
- д) добавить слова, соединяющие два соседних предложения текста.

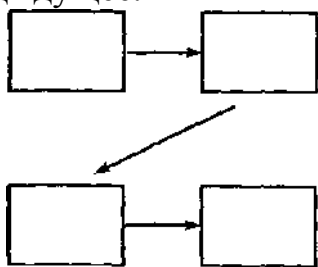
В процессе логопедической работы над связной речью в коррекционной школе необходимо учитывать характер текста, его семантическую структуру, которая может быть различной.

В зависимости от характера текста различают тексты-повествования, тексты-описания и тексты-рассуждения. В младших классах в основном работают над текстом-повествованием и текстом-описанием.

В повествовательных рассказах используется в основном цепная структура текста. Цепной текст представляет собой такую смысловую организацию предложений, которая обеспечивает последовательную передачу мысли от предложения к предложению линейно, по цепочке, опирается на последовательность действий, на их динамическое развитие.

Для наглядного показа правил смысловой связи предложений в цепном виде текста, я использую предметно-графические схемы.

Схема представляет собой ряд горизонтальных плоскостей, каждая из которых символизирует структурные компоненты мысли: рамочка отражает подчиненность содержания единой теме, наличие структурно-смысловой связи. Предметы и лица, о которых сообщается в рассказе, помещены внутри рамок (как правило, слева и справа), что показывает взаимосвязь между ними. Стрелки внутри рамочки обозначают глагольные слова, раскрывающие, что случилось с данным предметом или лицом, и показывают связь между словами в предложении. Стрелки между рамками показывают связь между предложениями. Чаще всего, в рассказах цепной структуры новое предложение начинается с того же слова, которым закончилось предыдущее.



Графическая запись позволяет наглядно показать детям основное правило смыслового соединения предложений в повествовательном рассказе через повтор предметных значений. На первом месте — обозначение

предмета, на втором — действие, на третьем — снова обозначение, но уже нового предмета сообщения.

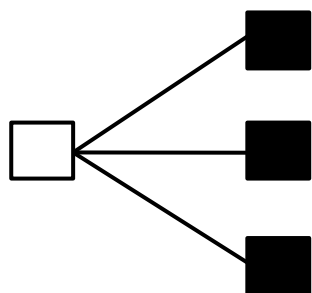
Поскольку в устной речи цепной вид связи объединяет не более пяти-шести предложений, то и объем рассказов, предложенных детям, не превышает установленной нормы.

На первоначальном этапе используются рассказы, состоящие из простых, минимально распространенных предложений.

Еж и кошка

Дети пошли в лес. В лесу они нашли маленького ежа. Ежа принесли домой. А дома жила кошка. Кошка цапнула лапой ежа. Еж был колючий и кошка укололась.

В текстах-описаниях используется параллельная структура. Её можно обозначить следующей схемой:



Параллельная связь определяется тем, что предложения не «цепляются» одно за другое, а являются равноправными между собой; при этом в них либо осуществляется перечисление, либо они сопоставляются, либо противопоставляются.

Внутренняя организация такого сообщения не имеет «жесткой» программы, как в повествовании, поскольку мысль каждого нового предложения не вытекает из мысли предыдущего высказывания, а существует как бы самостоятельно, подчиняясь только общему смысловому плану, общей теме.

На начальном этапе обучения тексты дополняются графическими схемами (графическим планом), поскольку значительные трудности у школьников возникают при определении последовательности описания признаков предмета или явления. Можно предлагать детям готовые схемы, либо создавать схемы в процессе обсуждения с детьми (коллективно), либо предлагать ребенку во время прослушивания рассказа рисовать свои картинки-схемы, которые он сможет в дальнейшем использовать при воспроизведении содержания текста. Выбор метода остается за педагогом, который ориентируется на речевые и психологические возможности своих воспитанников. (Здесь приведу примеры схем для составления описательного рассказа.)

В более сложных по структуре текстах имеет место и та и другая связь предложений (и цепная, и параллельная).

Учитывая характер смысловой структуры текста, в младших классах коррекционной школы сначала проводится работа над повествованием, затем над описанием. В дальнейшем подбираются тексты, включающие и цепную, и параллельную связь.

В связи с различной семантической структурой текстов в процессе логопедической работы необходимо отдельно отрабатывать внутреннее (смысловое) программирование и языковое оформление текста-повествования и текста-описания.

Система логопедической работы по формированию связной речи должна предусматривать постепенное увеличение самостоятельности. Поэтому развитие связной речи проводится в следующей последовательности: пересказ с опорой на серию сюжетных картинок, пересказ по сюжетной картинке, пересказ без опоры на картинки, рассказ по серии сюжетных картинок, рассказ по сюжетной картинке, самостоятельный рассказ.